Мешкова Татьяна Анатольевна
Директор информационно-координационного Центра по взаимодействию с Организацией экономического сотрудничества и развития (Центра ОЭСР-ВШЭ)

МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО РОССИИ: ОТ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ К КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЭКОНОМИКИ

Введение. Участие России в глобальном рынке образовательных услуг: между сотрудничеством и конкуренцией

«Образование для инновационных обществ в XXI веке» – так назывался итоговый документ, принятый странами – членами «Группы восьми» на Санкт-Петербургском саммите, ставший важным результатом председательства России в этом авторитетном международном институте. В этой декларации страны – члены «Восьмерки» обязались «способствовать формированию глобального инновационного общества посредством развития и интеграции всех трех элементов “треугольника знаний” (образование, исследования и инновации)[1], крупномасштабного инвестирования в человеческие ресурсы, развития профессиональных навыков и научных исследований, а также путем поддержки модернизации систем образования, с тем чтобы они в большей степени соответствовали потребностям глобальной экономики, основанной на знаниях» [1].

Формирование инновационной экономики, в которой особое место отводится образованию, является также национальным приоритетом развития России. В Концепции модернизации образования на период до 2010 года [2], утвержденной Правительством РФ еще в 2001 году, подчеркивается, что отечественная система образования является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран мира, ее международного престижа как страны, обладающей высоким уровнем культуры, науки, образования. На современном этапе развития России образование, в его неразрывной, органичной связи с наукой, становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной

---

[1] Несмотря на то, что настоящая статья посвящена главным образом сфере образования, большинство выводов представляются автору справедливыми и для научно-технологической и инновационной сферы. В этом смысле можно говорить о некой «знаниевой» сфере – сфере, объединяющей такие важнейшие компоненты знания, как образование, наука, инновации.

безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина.

В своем послании Федеральному Собранию Российской Федерации Президент России Д. А. Медведев в ноябре 2008 года подчеркнул, что в основе дальнейшего долгосрочного и стабильного экономического развития России должна лежать концепция четырёх «И» – институты, инвестиции, инфраструктура, инновации, добавив к этому квартету пятую составляющую – интеллект: «Наш приоритет – это производство (а в перспективе – и экспорт) знаний, новых технологий и передовой культуры. А значит, достижение лидирующих позиций в науке, в образовании, в искусстве» [3]. Такой подход закреплен и в подготовленной Правительством Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [4], в которой в качестве первостепенной ставится задача перехода от экспортно-сырьевой к инновационной модели экономики и превращение экономики знаний и высоких технологий в один из ведущих секторов национальной экономики, сопоставимых к 2020 году по своему вкладу в валовой внутренний продукт с нефтегазовым и сырьевым секторами.

Развитие образования и укрепление инновационного потенциала являются приоритетными направлениями развития как экономически развитых стран – членов ОЭСР, так и динамично развивающихся экономик, включая Российскую Федерацию. Однако эффективность национальных политик в сфере научно-образовательного, инновационного и технологического развития отдельных стран, масштабность задач, с которыми сталкиваются как развитые, так и развивающиеся страны, все же до конца не обеспечивает рост показателей инновационного развития на уровне отдельных стран, а также необходимый уровень сокращения разрыва в этой области между странами.

В то же время общность вызовов, с которыми приходится сталкиваться станам в образовательной сфере, обеспечивают возможность эффективного обмена опытом и объединения усилий для решения стоящих перед ними проблем. К числу таких общих глобальных вызовов в образовательной сфере можно, в том числе, отнести следующие тенденции:

- Демографический спад в большинстве экономически развитых стран, изменение демографической структуры населения (например, увеличение доли более взрослого и пожилого населения, по сравнению с долей населения «традиционного» студенческого возраста), вызывает необходимость учета в образовательной политике потребностей старших возрастных групп, изменения стратегий развития образовательных учреждений в условиях недокомплектованности классов, снижения конкурсов в вузах и снижения конкуренции на рынках образовательных услуг.
- Изменение потребностей рынка труда, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости определяют постоянную потребность в повышении профессиональной квали-

фикации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности, реализации обучения в течение жизни (lifelong learning).

- Растущая заинтересованность людей в получении образования, расширение требований к системам высшего образования (содержанию, объему, формам и методам получения знаний) и расширение возможностей его получения приводят к диверсификации образовательных учреждений и программ обучения, но ставят проблему обеспечения качества образовательных услуг (особенно предоставляемых негосударственными учреждениями) и их доступности для широких слоев населения. Кроме того, растущий образовательный уровень населения в перспективе может поставить проблему обесценивания дипломов и научных степеней.
- Либерализация управления образованием со стороны государства приводит к повышению самостоятельности учебных заведений, серьезным изменениям в системах финансирования, управления, обеспечения качества образования, но несет в себе риск «перегрева» образовательной системы в условиях острого дефицита адекватных моделей и практик использования новых управленческих механизмов, бюрократизации преподавательского труда и выхолащивания из образовательного процесса его фундаментальных основ – инновационности и творческого начала.
- Дефицит государственных ресурсов, необходимых для поддержки и развития систем образования, вызывает необходимость диверсификации источников финансирования образования, увеличения доли негосударственных расходов на образование, развития частного образовательного сектора. Однако это не только ставит перед потребителями проблемы доступности и качества образования, перед вузами – задачи активного освоения азов предпринимательской деятельности, но и вызывает необходимость обеспечения основ для устойчивого и стабильного развития образования в условиях нестабильной экономической конъюнктуры, что особенно наглядно продемонстрировал недавний мировой экономический и финансовый кризис.
- Изменение требований к результатам обучения, к уровню компетенций учащихся ставит задачу существенного пересмотра содержания образовательных программ и методик обучения с целью ориентации обучающихся на получение не только теоретических знаний, но и практических навыков, позволяющих использовать приобретенные знания и компетенции в повседневной деятельности, эффективно взаимодействовать с людьми, новыми технологиями, принимать самостоятельные решения в незнакомых контекстах, вести проектную деятельность и т. д. – иными словами, уметь адаптироваться к стремительно меняющимся условиям жизни, реализуя при этом максимально полно свой интеллектуальный и творческий личностный потенциал.

- Глобализация социально-экономических процессов и связанная с ней интернационализация рынка образовательных услуг и рынка труда приводят к колоссальному расширению масштабов студенческой и академической мобильности, появлению новых трансграничных форм обучения (виртуальные университеты, совместные образовательные и исследовательские программы и т. д.), что ставит целый комплекс новых задач для всех участников образовательного процесса: перед учащимися и преподавателями – задачи свободного владения языками и навыками взаимодействия в межкультурной среде; перед образовательными учреждениями – задачи разработки эффективных институциональных стратегий интернационализации и эффективного менеджмента международной деятельности; перед государствами – задачи обеспечения прозрачности и сопоставимости квалификаций, разработки международных стандартов качества трансграничного образования, обеспечения оптимального баланса экспорта и импорта образовательных услуг с учетом национальных интересов, создания реальных условий для переход от «утечки умов» к их циркуляции.

Образование, наряду со сферой науки, представляется наименее политизированной сферой, в меньшей степени подверженной влиянию изменчивой ситуации в межгосударственных отношениях и не порождающей непримиримое столкновение национальных интересов. Гуманистическая составляющая образования способствует тому, что подчас именно образовательное сотрудничество может послужить «спасательным кругом» для ухудшающихся политических отношений между государствами, открывая пространство для диалога и поиска совместных решений общих проблем. Ярким примером может служить сотрудничество между Россией и ЕС, которое, несмотря на пробуксовку в политически чувствительных секторах (энергетика, безопасность, соблюдение прав человека и развитие демократических институтов), остается в целом стабильно позитивным и динамично развивающимся в сфере образования и науки.

Именно поэтому в последнее десятилетие все более активно развивается международное сотрудничество в сфере образования, расширяются его формы и состав участников, уделяется все большее внимание формированию и использованию эффективных механизмов международного сотрудничества. Международное образовательное сотрудничество сегодня – это уже не только и не столько сотрудничество между государствами, но и между учебными заведениями и их подразделениям (кафедрами, факультетами, институтами), учащимися, преподавателями и исследователями на индивидуальном и коллективном (и все чаще – сетевом, транснациональном) уровне. Международное сотрудничество развивается не только в традиционных формах (двустороннее официальное сотрудничество или участие в многосторонних международных организациях), но и в различных формах академической мобильности

(создание совместных образовательных программ и программ двойных дипломов; реализация международных проектов, направленных на создание новых инновационных программ университетов совместно с промышленностью, бизнесом и другими социальными партнерами; участие в тематических образовательных и исследовательских сетях и т. д.), в форме межстрановых сопоставительных исследований качества и эффективности образовательных систем и образовательных результатов, включая международные рейтинги вузов. Охватывая всех участников образовательного процесса, международное сотрудничество создает новые колоссальные возможности для повышения качества и конкурентоспособности образования на основе сопоставления себя с другими, через обмен наиболее успешным опытом и лучшими практиками образовательной политики (benchmarking), через партнерство, привлечение и объединение ресурсов (интеллектуальных, технологических, финансовых, политических и т. д.) для решения общих проблем и задач.

В то же время существенной характеристикой современной ситуации является то, что страны – партнеры международного образовательного сотрудничества являются одновременно и конкурентами, ведущими борьбу за ресурсы, рынки, сокращение (или сохранение) разрыва в уровне образовательного, научно-технологического, инновационного развития. В условиях формирования экономики, основанной на знаниях, на сферу образования в полной мере распространяются законы экономической конкуренции. Экономика знаний – это экономика, которая создает, распространяет и использует знания для обеспечения своего роста и конкурентоспособности. Это экономика, в которой знания обогащают все отрасли, все сектора и всех участников экономических процессов. Это экономика, которая не только использует знания в разнообразной форме, но и создает их в виде высокотехнологичной продукции, высококвалифицированных услуг, научной продукции и образования [5; 6]. Высококачественные образовательные услуги в экономике знаний превращаются в ценный товар и ценный ресурс экономического развития, иными словами – во многом определяют экономическую конкурентоспособность государства.

Помимо прямой финансовой выгоды для экономики от экспорта образовательных услуг, государство, активно участвующее в международном образовательном сотрудничество, существенно расширяет возможности своего мягкого влияния («soft power») через распространение своего языка, культуры, традиций. Таким образом, активное участие в образовательном сотрудничестве, именно в силу своей неполитизированности, может стать проводником более широких государственных интересов в социально-экономической и политической сферах.

Образование и наука действительно играют все более значительную роль в качестве ресурса развития экономики и общества, и поэтому они становятся не только сферой возрастающего по масштабам и все более разнообразного по формам международного сотрудничества, но и сферой усиливающейся конкуренции. Международная конкуренция в сфере образовательных услуг разворачивается в основном между

США и Европой, но к ней подключаются и такие страны, как Канада, Австралия, Новая Зеландия, Индия, Китай, также стремящиеся стать динамичными образовательными и научно-технологическими центрами. В данной статье в качестве иллюстраций приводятся кейсы некоторых новых динамично развивающихся стран – лидеров рынка образовательных услуг.

В связи с этим возникает целый ряд вопросов. Какое место на глобальном рынке образовательных услуг занимает сегодня наша страна? Насколько конкурентоспособным является российское образование, насколько оно соответствует новым требованиям к качеству образования? И насколько эффективно используется потенциал международного образовательного сотрудничества для повышения качества и конкурентоспособности российского образования?

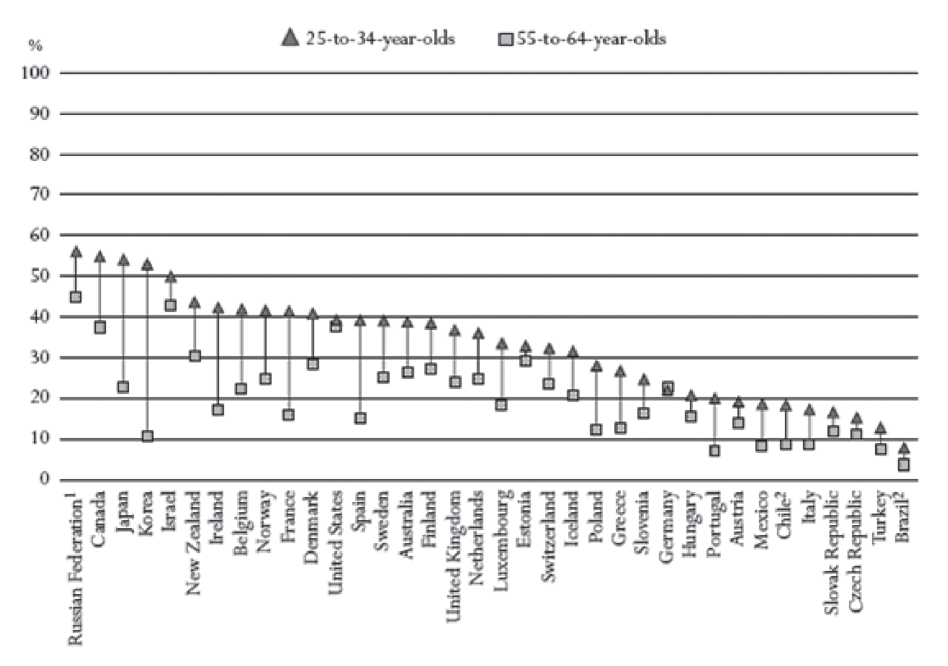
Таким образом, в статье ставится тройная задача: проанализировать конкурентоспособность российского образования, вклад международного сотрудничества в объективную оценку конкурентоспособности и эффективность использования потенциала международного сотрудничества для повышения конкурентоспособности.

Современное состояние российского образования: масштабы vs качество

Масштабы системы образования в России сохраняются на уровне, сопоставимом с показателями экономически развитых стран ОЭСР. По охвату населения образованием разных уровней Россия занимает ведущее место в мире. Доля россиян, имеющих высшее образование, превышает аналогичный показатель в странах-членах и странах партнерах ОЭСР (рис. 1). В России он составляет в среднем 56 % среди молодой группы населения (25–34 года) и около 45 % в старшей возрастной категории (55–64 года), тогда как средний показатель по этим двум возрастным группам в ОЭСР составляет 27 %. Уровень охвата полным общим образованием в России – около 70 % в старшей возрастной категории и более 90 % в молодой категории – также превышает в два раза средние показатели ОЭСР (42 % по указанным возрастным группам).

Постоянно растет и диверсифицируется внутренний рынок образовательных услуг, увеличивается количество образовательных учреждений и предлагаемых программ обучения. Например, за последние 10 лет примерно в 1,5 раза увеличилось число высших учебных заведений – 1090 в 2006/2007 г. по сравнению с 762 в 1995/1996 учебном году, и примерно в 3 раза увеличилась численность студентов вузов – 7309,8 тыс. чел. в 2006/2007 г. по сравнению с 2790,7 тыс. чел. в 1995/1996 году [7].

Растет негосударственный сектор образования: в 2006/2007 г. число негосударственных школ (гимназий, лицеев, учебных заведений с углубленным изучением отдельных предметов) составило 719 по сравнению с 570 в 1997/1998 г.; число негосударственных вузов выросло до 430 по сравнению с 193 в 1995/1996 году.



Примечания: 1. Данные за 2002 г. 2. Данные за 2004 г.

Страны ранжированы в порядке убывания процента имеющих высшее образование в возрастной группе 25–34 года.

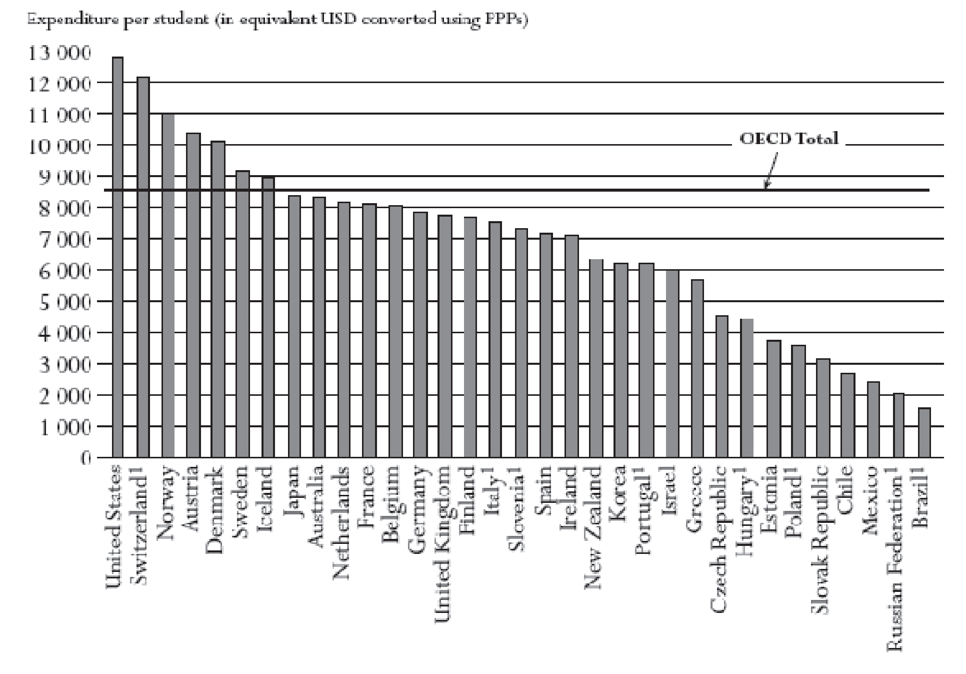
Источник: [29]

Рис. 1. Население, имеющее как минимум высшее образование (2006) в %, по возрастным группам

Рост масштабов системы образования сопровождается ростом расходов на образование. В стране реализуются крупные национальные проекты, направленные на поддержку развития образования. В рамках Приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО), целью которого стало стимулирование образовательных инноваций и превращение их в системный стратегический ресурс развития, осуществляется комплекс мер, призванных обеспечить оптимизацию сети, структуры, типологии образовательных учреждений, модернизацию содержания образования в соответствии с потребностями страны и мировыми тенденциями, улучшение материального положения, статуса и профессионального уровня подготовки педагогических кадров.

В рамках ПНПО был сформирован мощный дополнительный финансовый поток, направленный на поддержку модернизации системы образования всех уровней. Только в 2009 году на реализацию ПНПО планируется израсходовать 33,197 млрд руб. федеральных средств.

Государственные расходы на образование растут как в номинальном выражении, так и в процентах от ВВП, а так же увеличивается их показатель в расчете на одного учащегося. Тем не менее, по этим показателям Россия все еще намного отстает от стран ОЭСР (рис. 2)



Примечания: 1. Только государственные учебные заведения.

Страны ранжированы в порядке убывания расходов на учебные заведения в расчете на одного учащегося.

Источник: [23]

Рис. 2. Годовые расходы на образовательные учреждения в расчете на одного учащегося от дошкольного до высшего уровня образования (2005)

Очевидно, что для оценки конкурентоспособности образования недостаточно руководствоваться только показателями растущих масштабов системы образования, необходимо анализировать его качество. Результаты анализа качества российского образования, в том числе получаемого в рамках международных исследований, дают все основания говорить даже на самом высоком уровне, что российское образование теряет свои передовые позиции в мире, и это «становится самой серьезной угрозой нашей конкурентоспособности» [3].

Понятие качества образования включает в себя много измерений, наиболее важным из которых является связь образования, прежде всего среднего и высшего профессионального образования, с рынком труда.

Одним из косвенных, но красноречивых показателей является влияние полученного образования на уровень заработков. Сопоставление соответствующих показателей в России и в странах ОЭСР показывает, что в обоих случаях более высокий уровень образования обеспечивает его обладателям более высокую заработную плату, однако «премия» за высшее образование в России ниже, чем в других странах, а среднее профессиональное образование практически не приводит к увеличе-

нию заработков (см. подробнее [8]). Частично это, конечно, является и следствием «обесценивания» диплома о высшем образовании, и хронически низкой ценности диплома, полученного в российских ПТУ, техникумах, колледжах, но это также свидетельствует и о том, что в России значительная часть выпускников программ профессионального образования не получает компетенций, востребованных современным рынком труда. Эти выводы подтверждают и показатели трудоустройства российских выпускников. По итогам обследования населения по проблемам занятости, проведенного в августе 2008 года [9] Центром трудовых исследований ГУ-ВШЭ совместно с Росстатом, половина образованных россиян (49,6 %) работает не по специальности своего диплома или близкой к ней. Среди выпускников системы среднего профессионального образования (техникумов, колледжей), лишь 31,2 % трудятся по полученной или близкой специальности. Четверть выпускников вузов получили избыточное образование – они заняты на рабочих местах, которые не требуют имеющейся у них, согласно диплому, квалификации. Из выпускников техникумов таких половина. Учитывая эти удручающие данные, в докладе по итогам обследования специалистами делается вывод о необходимости формирования у студентов, обучающихся в системе высшего и среднего образования, максимально широкого набора компетенций, облегчающего им профессиональную адаптацию внутри широкого спектра занятий.

Участие России в различных формах международного образовательного сотрудничества позволяет получить более объективную картину уровня качества и конкурентоспособности российского образования с позиций приоритетов, принятых на международном уровне, на основе использования различных международных методологий и систем оценочных критериев и показателей. В частности, участие России в международных сравнительных исследованиях качества образования имеет большое стратегическое значение для развития образования. Полученная в результате данных исследований информация позволяет судить о качестве образования в нашей стране и ее относительном положении в мировой системе образования. Рассмотрим результаты наиболее авторитетных международных исследований качества школьного образования, в которых Россия приняла участие в последнее время.

Международные сопоставительные исследования качества школьного образования: какие уроки из них может извлечь Россия?

Обеспечение качества и конкурентоспособности общего образования является чрезвычайно важной задачей, ведь именно обучение в школе представляет собой один из самых длительных и определяющих этапов жизни каждого человека, который играет решающую роль как в индивидуальном успехе, так и, в конечном итоге, в долгосрочном развитии страны.

Ответить на вопрос о том, насколько конкурентоспособной является сегодняшняя российская школа, во многом помогают такие международные сопоставительные исследования, как Программа международной оценки образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA), реализуемая ОЭСР, Международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования (Trends in Mathematics and Science Study, TIMSS) и Международный проект «Изучение качества чтения и понимания текста» (Progress in International Reading Literacy Study, **PIRLS**), осуществляемые Международной Ассоциацией по оценке учебных достижений (International Association for the Evaluation of Educational Achivements, IEA). Примечательно, что последние два исследования (PIRLS и TIMSS) направлены на оценку знаний и компетенций выпускников начальной школы, тогда когда исследование PISA направлено на оценку выпускников старшей школы (15-тилетних учащихся школ и учреждений начального и среднего профессионального образования).

Методологии исследований схожи – все они построены на текстовых заданиях, которые существенно отличаются от стандартных школьных заданий и максимально приближены к реальным жизненным ситуациям, заставляя учащихся мобилизовывать и комбинировать имеющиеся у них знания и навыки. Тем более показательной и впечатляющей является разница образовательных достижений, которые учащиеся демонстрируют на входе и выходе в основное общее образование, т. е. образование, призванное в максимально полной степени раскрыть интеллектуальный потенциал учащихся и сформировать прочную знаниевую и мотивационную основу для дальнейшего продолжения обучения, профессиональной деятельности – а именно эффективного участия в построении столь желаемой инновационной конкурентоспособной экономики.

Во всех трех видах исследований также изучаются факторы, которые позволяют объяснить различия в результатах учащихся стран-участниц (характеристики учащихся и их семей, характеристики образовательных учреждений и учебного процесса).

PIRLS-2006 стало одним из наиболее представительных исследований на уровне начального образования, охватившее 215 тыс.учащихся 10-летнего возраста, их родителей, учителей и администрации школ из 40 стран мира. Тем примечательнее и ценнее результаты российских четвероклашек, которые показали лучшие результаты в этом исследовании – средний балл составил 565. Кроме того, Россия показала лучшую динамику по сравнению с предыдущим циклом PIRLS – максимальный прирост среднего балла среди всех стран-участниц – 37, средний балл нашей страны в 2001 г. составил 528 [10]. Результаты российских школьников близки к результатам других стран – лидеров исследования – Гонконга и Сингапура.

Исследование TIMSS также является достаточно представительным – в его последнем цикле в 2007 году приняли участие 425 тыс. учащихся из 59 стран [11]. Будучи мониторинговым (проводится с 1995 года

каждые четыре года) и направленным на оценку образовательных достижений учащихся выпускных классов начальной школы и учащихся 8 классов, TIMSS позволяет выявить тенденции в изменении качества математического и естественнонаучного образования в начальной и основной школе и отследить изменения в математическом и естественнонаучном образовании, которые происходят при переходе из начальной в основную школу (обследуется одна и та же совокупность учащихся, поскольку через 4 года учащиеся выпускных классов начальной школы становятся учащимися 8 класса).

Исследование TIMSS показывает, что если по отношению к другим странам российские восьмиклассники занимают достаточно высокую позицию, набирая баллы, которые статистически значимо выше среднего международного балла (по математической грамотности – 512, по естественнонаучной грамотности – 530 при среднем значении международного балла – 500), то они, во-первых, показывают худшую динамику результатов по сравнению с четвероклассниками и, во-вторых, по сравнению с собственными результатами, продемонстрированными в 4-ом классе в предыдущем цикле TIMSS.

По большинству показателей результаты учащихся начальной школы лучше, чем результаты учащихся основной школы. Российские четвероклассники получили по математической грамотности – 544, по естественнонаучной грамотности – 546 (при среднем значении международного балла – 500). В начальной школе процент учащихся, имеющих продвинутый и высокий уровни математической и естественнонаучной подготовки, выше, чем в основной школе [12].

Исследование выявило, что проблемы, обнаруженные на начальной ступени обучения, такие как затруднения при интеграции и применении знаний, изложении своих мыслей в письменной форме; сложности при работе с материалом, представленным в непривычном формате, остаются и на более высокой ступени обучения, в основной школе, а некоторые проблемы даже усиливаются, например, резко увеличивается число учащихся, не приступающих к выполнению заданий со свободным ответом или неспособных объяснить явления из окружающей жизни. Данные факты могут свидетельствовать о проблемах в формировании самостоятельности мышления у российских учащихся основной школы.

Таким образом, данные TIMSS свидетельствуют, что достижения начальной школы теряются в российской основной школе, а существующие проблемы не только не решаются в процессе обучения, но и закрепляются.

В общем итоге лидерами в данном исследовании являются страны, имеющие высокие результаты как в начальной, так и в основной школе, это – Гонконг, Сингапур, Тайвань, Япония.

Наиболее наглядно проблемы качества подготовки российских школьников демонстрируют данные PISA, в последнем завершившемся цикле которого (PISA-2006) приняли участие около 400 тысяч учащихся из 57 стран мира, в том числе и из России [13].

Исследование, проводимое в виде комплекса одинаковых для всех стран-участниц текстовых заданий, направлено не на определе-

ние уровня освоения школьных программ, а на оценку способности учащихся 15-летнего возраста применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях. В центре внимания оказалась функциональная грамотность школьников: грамотность чтения, математическая грамотность и умение решать междисциплинарные проблемы, естественнонаучная грамотность (она была в фокусе PISA-2006).

В итоговом рейтинге PISA-2006 наша страна оказалась лишь в четвертом десятке, показав результаты ниже среднего по ОЭСР и не продемонстрировав никакого прогресса по сравнению с результатами предыдущих циклов [10].

Список стран-лидеров в PISA-2006 возглавила, как и в предыдущих циклах, Финляндия, за которой следуют Гонконг, Канада, Тайвань, Эстония, Япония и Новая Зеландия. При этом некоторые страны, например Корея, Мексика, Греция, демонстрируют существенную динамику по результатам PISA.

Однако еще большую озабоченность, чем место нашей страны в общем рейтинге стран – участниц PISA, вызывает оценка уровней компетентности наших школьников в соответствии с 6-тибалльной (5-тибалльной для грамотности чтения) международной шкалой. Компетентность большинства российских школьников (более половины) оценивается не выше 2-го (базового) и 3-го уровней, что означает овладение основными умениями и навыками, необходимыми лишь для решения простых задач. Слишком большое, по сравнению со странами-лидерами, число российских школьников не овладевают базовым уровнем компетентности (т. е. имеют 1-й или ниже 1-го уровень компетентности), и слишком небольшой процент российских школьников достигают наивысшего уровня компетентности, означающего умение применять свои знания в разных жизненных ситуациях, давать объяснение и аргументацию на основе критического анализа проблемы; связывать информацию из различных источников и т. д.

Таблица 1. Место России в рейтинге стран и распределение учащихся России по уровням грамотности (в %)

Направления исследования PISA	**Место России в рейтинге в PISA-2006 (из 57 стран)**	**Уровни математической и естественнонаучной грамотности**						
		6-ой (высший)	**5-ый**	**4-ый**	**3-ий**	**2-ой** (базовый)	**1-ый**	**Ниже 1-го**
Естественно-научная грамотность	33–38	0,5	3,7	15,1	28,3	30,2	17,0	5,2
Математическая грамотность	32–36 (29–31 в PISA-2003 из 40 стран)	1,7	5,7	14,7	24,2	27,0	17,6	9,1

Продолжение таблицы 1

		Уровни грамотности чтения					
		5-ый (высший)	**4-ый**	**3-ий**	**2-ой** (базовый)	**1-ый**	**Ниже 1-го**
Грамотность чтения	37–40 (32–34 в PISA-2003 из 40 стран)	1,7	9,0	24,0	30,0	21,7	13,6

Невысокие результаты российских школьников в PISA объясняются, прежде всего, тем, что, обладая приличным, а иногда и чрезмерным багажом теоретических знаний, наши школьники не справляются в большинстве своем с задачами, требующими интеграции различных знаний, их использования в незнакомых контекстах, в ситуациях, максимально приближенных к жизненным. Компетентностный подход, призванный решить эти проблемы, пока еще не используется в нашем образовании на системном уровне, оставаясь все еще уделом отдельных педагогов-новаторов.

Может ли образование быть конкурентоспособным, не обеспечивая сегодняшним школьникам получение столь необходимых практических навыков? Ведь для ориентации и полноценной жизни в постоянно усложняемся мире сегодня одних теоретических знаний недостаточно, требуются навыки и умения делать выбор подчас в условиях неопределенности, недостатка / избыточности или противоречивости информации, эффективно использовать ограниченные ресурсы, сопоставлять декларации с практикой, вести переговоры и многие другие способности. Жизнь требует от людей умения учиться, стремления к непрерывному совершенствованию профессиональных, научных и технических навыков, готовности к смене профессий и сфер деятельности. Соответственно и система образования должна быть гибкой, динамичной и отзывчивой на меняющиеся требования рынка труда, экономики, общества. Процесс модернизации образования в этих условиях превращается в постоянный и последовательный процесс, не допускающий отлагательств.

Будучи мониторинговым исследованием, PISA позволяет проследить некоторые тенденции и, в частности, констатировать отсутствие реального качественного прогресса в школьном образовании в России. По сравнению с результатами предыдущих циклов, в итогах исследования по математике не произошло существенных изменений, а по чтению результаты стали статистически ниже, чем в 2000 году. Кстати, возникает закономерный вопрос: Почему российские четвероклассники, согласно результатам исследования PIRLS-2006, занимают первое место по оценке умения читать и понимать тексты, а десятиклассники, по итогам PISA-2006, не блещут? Окажутся ли меры по развитию отличных навыков сегодняшних четвероклассников достаточно последовательными, чтобы обеспечить пусть не лидирующие, но по крайней мере высокие результаты российских школьников по грамотности чтения в PISA-2012?

Если попытаться объяснить результаты PISA не педагогическим языком, а политическим, то представляется, что отсутствие реального прогресса, по сравнению с предыдущими циклами исследования, объясняется, прежде всего, сохраняющейся инертностью нашей системы образования, автаркией, покоящейся на вере в фундаментальность и традиции отечественного образования, нежеланием последовательно и глубоко изучать позитивный опыт и успехи стран-лидеров, нежеланием и неумением оперативно использовать этот опыт в повседневной практике на разных уровнях.

Между тем PISA наглядно показывает, что лучшие результаты в этом исследовании, помимо традиционно занимающей лидирующие позиции Финляндии (анализ причин успехов этой страны заслуживает отдельного внимания – см. Врезку 1), занимают страны, которые понимают важность развития человеческого капитала как одного из основных конкурентных преимуществ в современной глобальной экономике и готовы к проведению системной и безотлагательной модернизации своих систем образования в соответствии с требованиями сегодняшнего дня, готовы к изучению и использованию лучшего опыта образовательной политики передовых стран. Безусловный интерес вызывают успехи образовательной политики Эстонии и Чехии, которым удалось довольно быстро адаптировать опыт европейского образования, Китая, демонстрирующего высокие темпы развития образования и последовательность образовательной политики, построенной на сочетании использования лучшего зарубежного опыта и собственных традиций. При этом успешность учащихся ряда стран (например, Эстонии, Венгрии, Польши) в PISA-2006 по сравнению с 2003 г. эксперты связывают во многом именно с пересмотром требований к результатам школьного обучения и оценке его качества с учетом результатов PISA-2003, что позволило этим странам обеспечить целенаправленную подготовку учащихся к выполнению заданий PISA [10].

Таким образом, успех ведущих в данном исследовании стран объясняется, прежде всего, их способностью и желанием анализировать опыт других стран, учиться у других стран и пытаться, с учетом этого опыта, изменить свою образовательную политику, не игнорируя при этом специфики собственного национального контекста.

Исследование PISA также показывает, что высокие расходы на образование не являются ключом к успеху: отдельные страны, осуществляющие значительные инвестиции в свои образовательные системы (Австралия, Бельгия, Канада, Чехия, Финляндия, Япония, Корея и Нидерланды), выступают на PISA неплохо, тогда как другие крупные инвесторы в образование не достигают даже среднего по ОЭСР результата. В то же время результаты в PISA достигаются учащимися и школами в условиях высоких ожиданий, поддерживаемых устойчивой системой взаимоотношений учитель-ученик, а также при наличии у учащихся высокой мотивации, интереса к предмету и вовлеченности в процесс обучения. Для большинства стран – лидеров по результатам PISA характерна высокая степень участия и ответственности местных властей и са-

мих учебных заведений в определении содержания, поиске источников финансирования образования, внедрении новых методов управления в образовательный процесс.

В 2008 году в России было заявлено о начале подготовки национальной образовательной стратегии в области среднего образования – инициативы «Наша новая школа», которая должна включать пять основных направлений [3]:

- обновление содержания образования, включая разработку образовательных стандартов нового поколения, для того чтобы уже в школе дети получали возможность раскрыть свои способности, подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире;
- создание разветвленной системы поиска и поддержки талантливых детей, а также их сопровождения в течение всего периода становления личности;
- разработка системы моральных и материальных стимулов для сохранения в школах лучших педагогов и постоянного повышения их квалификации, пополнения школ новым поколением учителей;
- улучшение инфраструктуры школ для максимально полной реализации личностного потенциала детей;
- сохранение здоровья школьников, в том числе через снижение учебной нагрузки.

Представляется, что реализация столько необходимой стратегии будет более эффективной, если она станет в максимальной степени учитывать уроки участия в международных исследованиях по оценке качества образования и наиболее успешный международный опыт модернизации школ.

Врезка 1. Финляндия: в чем секрет одновременного образовательного и экономического прогресса?

В начале 1990-х годов Финляндия испытала серьезный экономический кризис, во время которого безработица достигла 17 %, а валовой внутренний продукт (ВВП) снизился более чем на 10 %. Интересно, что в начале 1990-х результаты Финляндии в области образования не были особенно высокими, исключение составляли достижения в литературе. Успеваемость финских студентов в математике и естественных науках была на уровне среднего, если не ниже. Однако к 2000 году, согласно обследованиям PISA, Финляндия заняла первое место в рейтингах по математике, естественным наукам и литературе, причём в обоих циклах проводившегося обследования.

Экономисты пытаются понять, как Финляндия смогла стать страной с наиболее конкурентоспособной экономикой в мире после 1990 г. (в трех рейтингах экономической конкурентоспособности из четырёх, проведенных за последние 10 лет, Финляндия занимала первое место)?

Продолжение врезки 1

Существуют интересные параллели между образовательной политикой и политикой экономического развития в Финляндии в период трансформации и дальнейшего стремительного роста в 90-е гг.

Чаще всего упоминаются четыре основных взаимодополняющих фактора, которые привели к образовательному и экономическому прогрессу.

Во-первых, *политика была основана на принципе интеграции* различных сфер и секторов. Реализация образовательных целей предполагает интеграцию образования и профессиональной подготовки и вовлечение частного сектора и промышленности в процесс формулировки требований к их качеству и в мониторинг их результатов. Аналогично экономические и промышленные политики интегрированы с инновационной и научно-технологической политикой в рамках промышленных кластеров. Интегрированная политика придала большую системность развитию, обеспечила связанность этих секторов, что, в свою очередь, потребовало более устойчивого и последовательного политического управления.

Во-вторых, стратегические рамки и для экономического развития и реформирования образования имели *долгосрочную перспективу.* Национальные стратегии развития, например Программа информационного общества (1995), Национальная стратегия обучения в течение всей жизни (1997) и Стратегия Министерства образования до 2015 г. (2003) послужили всеобъемлющими рамками для развития сектора образования и связанных отраслей. Эти и другие стратегии подчеркивали увеличивающуюся гибкость развития, связанность различных секторов, а также увеличение ответственности и креативности в образовательных учреждениях на местном и региональном уровне.

В-третьих, *роль государственного управления и институтов* является центральной в развитии политики, проведении образовательных и экономических реформ. Эффективное государственное управление, развитые общественные институты и опора на правовые нормы играют важную роль в разработке и проведении политики и реализации запланированных изменений. Для обеспечения общественного согласия по направлениям развития образования в работе специализированных институтов, таких как Комитет будущего и Комитет по дополнительному образованию и профессиональной подготовке, участвуют представители частного и государственного секторов, а также другие заинтересованные стороны, представляющие гражданское общество.

В-четвертых, высокообразованная рабочая сила и широкое участие населения в образовательных программах различных уровней гарантируют запас *человеческого капитала*, достаточный одновременно для обеспечения и высокого уровня образовательных услуг, и экономического роста. Так, например, все учителя обязаны иметь степень магистра, а большинство рабочих участвует в дополнительных программах без отрыва от производства Учителя активно участвуют в планировании и реформировании своей работы.

Продолжение врезки 1

Гибкость – одно из ключевых свойств системы образования и экономического развития Финляндии. Система образования претерпела основные изменения в начале 1990-х, когда большинство государственных регулятивных мер были отменены, а образовательные возможности и траектории резко расширились. Аналогично было ослаблено регулирование частного сектора и были введены более гибкие стандарты, прежде всего для содействия сетевому взаимодействию фирм, университетов, государственных научно-исследовательских институтов.

Источник: [14]

Международные рейтинги университетов: что необходимо делать России, чтобы быть в списках ведущих университетов мирового уровня?

Еще один тревожный факт, свидетельствующий о недостаточной конкурентоспособности российского образования, – мягко говоря, невысокие позиции российских вузов в наиболее авторитетных международных рейтингах вузов. К числу таких рейтингов прежде всего относятся Академический рейтинг университетов мира Шанхайского университета («Шанхайский рейтинг» [15]) и рейтинг университетов мира, составляемый английской компанией QS Quacquarelli Symonds и публикуемый в приложении «Высшее образование» к газете «Таймс» (рейтинг THE-QS, или рейтинг «Таймс»[16]). Данные рейтинги, безусловно, не являются абсолютно объективным отражением и тем более точным инструментом для измерения конкурентоспособности вузов или единственным ориентиром для разработки и реализации политических мер по повышению конкурентоспособности. Как к любым измерительным инструментам, к рейтингам следует относиться осторожно и сдержанно, и приоритетом в любом случае должно быть сохранение разнообразия вузов и реализуемых ими образовательных программ. Однако, будучи основанными на конкретной и вполне объективной системе критериев оценки, они все же позволяют в определенной мере диагностировать состояние и уровень отечественных вузов в сопоставлении с зарубежными университетами. Кроме того, привлекая все большее внимание как специалистов, так и широкой общественности – прежде всего студентов и их родителей в процессе выбора ими места обучения, результаты рейтингов не могут игнорироваться.

Эти два наиболее авторитетных рейтинга, отражая различные аспекты деятельности вузов, успешно дополняют друг друга. Они различаются по системе используемых для оценки показателей, методологии и структуре представления результатов, однако, несмотря на эти отличия, результаты рейтингов близки и позволяют выявить определенные тенденции.

«Шанхайский рейтинг» составляется с 2003 года Институтом высшего образования Шанхайского университета Цзяо Тун (Shanghai Jiao Tong). Данный рейтинг строится на основе комплекса международно признанных показателей, отражающих научно-исследовательскую деятельность вузов. В его основе лежат взятые из открытых источников данные по научным достижениям сотрудников и выпускников университетов: количество лауреатов Нобелевской премии и математической премии Филдса, число статей, опубликованных в журналах Nature и Science, и др. Шанхайский рейтинг представляет собой ранжированный список 100 лучших вузов, а остальные 400 вузов попадают в кластеры по 50 или 100 университетов, в каждом из которых они перечислены в алфавитном порядке.

В свою очередь рейтинг THE-QS, который составляется ежегодно, начиная с 2004 года, в большей степени отражает качество учебной деятельности. Он основывается в значительной степени на результатах экспертных опросов академической общественности за рубежом – данных анкет, в которых ученых просят назвать, какие университеты внутри страны и за рубежом они считают лучшими. Кроме того, учитывается мнение крупных компаний о том, выпускников каких вузов они хотели бы взять на работу; соотношение числа студентов и преподавателей; доля иностранных студентов. Для составления рейтинга «Таймс» отбираются и ранжируются 200 лучших университетов мира.

В обоих рейтингах лидируют американские и западноевропейские вузы. Но в последнее время и в тот и в другой рейтинг, помимо традиционных лидеров, все чаще начинают попадать японские, новозеландские, тайваньские, сингапурские, бразильские вузы, и все реже – российские.

В Шанхайском рейтинге в первую сотню университетов попал только МГУ им. М. В. Ломоносова (70-е место). Санкт-Петербургский государственный университет занимает место в четвертой сотне. В первой сотне также фигурируют 4 японских, 3 австралийских и 1 израильский университет.

В рейтинге «Таймс» российские вузы в первой сотне отсутствуют. МГУ им. М. В. Ломоносова занимает 183-е место, Санкт-Петербургский государственный университет – 224-е место, Новосибирский и Томский государственные университеты занимают места в пятой сотне. В первой сотне в этом рейтинге также фигурируют 4 японских, 3 австралийских, 2 сингапурских, 3 гонконгских, 2 китайских, 2 корейских, 1 израильский вуз.

Анализ международных рейтингов [17] показывает, что лидирующие университеты имеют ряд ключевых общих характеристик, таких как: высокая концентрация талантливых преподавателей и студентов; достаточная обеспеченность ресурсами для создания качественных условий для обучения и проведения передовых исследований; система управления, позволяющая применять гибкие и инновационные подходы, избегать излишней бюрократизации при принятии решений. Важную роль в дея-

тельности этих вузов также играют: сильный компонент НИОКР, превращающий вузы в «мозговые центры» в различных областях знаний; тесные институциональные связи с бизнесом и инновационной системой; высокая степень гибкости процесса обучения и учебных программ. Важным фактором также является открытость вузов для иностранных учащихся, преподавателей и исследователей, активное участие в программах мобильности.

Учитывая весь комплекс этих динамично взаимодействующих факторов, можно сделать вывод, что российских вузов в данных рейтингах нет, прежде всего потому, что они не отвечают многим общепринятым современным критериям оценки качества, таким как связь с наукой, бизнесом, инновационной средой, развитые стратегии интернационализации, выражающиеся в высокой доле зарубежных учащихся и преподавателей, количестве реализуемых совместных образовательных программ и исследовательских проектов и т. д. Международному позиционированию, развитию маркетинговых стратегий по продвижению собственных образовательных программ за рубеж, повышению собственного международного престижа и привлекательности для иностранных учащихся в российских вузах уделяется слишком мало внимания.

Закономерно возникает вопрос: Какой урок необходимо извлечь из результатов рейтингов и что следует предпринять на национальном и институциональном уровне, чтобы улучшить собственные конкурентные позиции?

Ответом, например, может быть составление собственных рейтингов, каким стал представленный в феврале 2009 г. Новый глобальный рейтинг мировых университетов [18], рассчитанный российским независимым агентством «РейтОР». В российском рейтинге одним из главных критериев является образовательная деятельность вузов: численность бакалавров, специалистов, магистров, аспирантов, количество программ и число обучающихся на одного преподавателя. Научно-исследовательская деятельность оценивается по числу патентов, свидетельств об открытиях, данных индекса Хирша (расчет научной продуктивности ППС). Профессиональная компетентность оценивается по количеству публикаций, цитируемости ученых в международной базе данных Scopus, наградам мирового уровня. Кроме того, рассматривается международная деятельность, финансовые ресурсы, представленность университета в Интернете.

Несмотря на то, что данный рейтинг в целом тоже свидетельствуют о сохраняющемся традиционном лидерстве североамериканских и английских вузов и стремительном прорыве новых лидеров, фигурирующих в первой сотне, – японских, австралийских, корейских, тайваньских вузов, – позиции российских вузов выглядят в этом рейтинге гораздо привлекательнее: МГУ им. М. В. Ломоносова замыкает первую пятерку, в первую сотню входят Московский государственный технический университет им. Н. Э.Баумана (55-е место) и Санкт-Петербургский государственный университет (84-е место).

Таблица 2. Ведущие университеты мира по результатам рейтингов

Место	Шанхайский рейтинг, 2008	Место	Рейтинг «Таймс», 2008	Место	Рейтинг «РейтОР», 2009
1.	Гарвардский университет (США)	1.	Гарвардский университет (США)	1.	Массачусетский технологический институт (США)
2.	Стэнфордский университет (США)	2.	Йельский университет (США)	2.	Калифорнийский технологический институт (США)
3.	Калифорнийский университет – Беркли (США)	3.	Кембриджский университет (Великобритания)	3.	Токийский университет (Япония)
4.	Кембриджский университет (Великобритания)	4.	Оксфордский университет (Великобритания)	4.	Колумбийский Университет (США)
5.	Массачусетский технологический институт / MIT (США)	5.	Калифорнийский технологический институт (США)	5.	**Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (Россия)**
6.	Калифорнийский технологический институт (США)	6.	Королевский Лондонский колледж (Великобритания)	6.	Гарвардский Университет (США)
7.	Колумбийский университет (США)	7.	Университетский лондонский колледж / UCL (Великобритания)	7.	Стенфордский университет (США)
8.	Принстонский университет (США)	8.	Чикагский университет (США)	8.	Кембриджский университет (Великобритания)
9.	Чикагский университет (США)	9.	Массачусетский технологический институт / MIT (США)	9.	Университет Джона Хопкинса (США)
10.	Оксфордский университет (Великобритания)	10.	Колумбийский университет (США)	10.	Чикагский Университет (США)
…		…		…	
70.	**Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (Россия)**	**183.**	**Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (Россия)**	**55.**	**Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана**
…		…		…	

Продолжение таблицы 2

300–401.	**Санкт-Петербргский государственный университет (Россия)**	**224.**	**Санкт-Петербургский государственный университет (Россия)**	**84.**	**Санкт-Петербургский государственный университет**
		…			
		401–500.	**Новосибирский государственный университет (Россия)** **Томский государственный университет (Россия)**		

Кто-то может оценить разработку собственного рейтинга как попытку проигравшего ввести собственные правила игры. Но в принципе расширение числа международных рейтингов и совершенствование системы критериев, на основе которых делаются оценки конкурентоспособности вузов, является скорее позитивной тенденцией, поскольку это позволяет будущим студентам и их родителям делать более точный выбор учебного заведения, руководству вузов – корректировать и оптимизировать институциональные стратегии развития, правительствам и экспертам – делать более обоснованные и объективные выводы относительно сильных и слабых сторон национальных систем образования. В этом смысле российскую инициативу по разработке отечественного аналога международного рейтинга в целом можно оценить положительно. Вопросы к его результатам, безусловно, возникают, однако они связаны скорее всего с тем, что методика данного рейтинга находится пока еще на стадии апробации.

Введение своего собственного рейтинга позволяет несколько улучшить позиции российских вузов в международном перечне ведущих университетов. Сам по себе международный рейтинг в данном случае выступает лишь инструментом, позволяющим в определенной степени измерить конкурентоспособность, но он, безусловно, не решает всего комплекса задач, связанных с повышением международного статуса и престижа российского образования.

В некоторых странах неравнодушное отношение к рейтингам и неудовлетворенность имеющимися результатами подталкивало правительства к началу масштабных качественных реформ: например, Германия, после первых двух лет публикации Шанхайского рейтинга, начала реализовывать собственную программу поддержки ведущих исследовательских университетов; в Малайзии результаты рейтингов во многом стимулировали принятие законов о поддержке университетов. В Китае разработка «Шанхайского рейтинга» логично вписалась в комплекс мер, реализуемых китайским правительством для повышения конкурентоспособности своего образования и экономики в целом (см. Врезку 2).

Причины недостаточной представленности российских вузов в международных рейтингах вполне очевидны. Сегодня важным международным критерием оценки конкурентоспособности университетов является их активная вовлеченность в инновационную экономику, эффективная интеграция высококлассного образования с активной научно-исследовательской деятельностью, результаты которой, в свою очередь, находят широкое применение в различных сферах экономики. Отечественная высшая школа, безусловно, обладает значительным научным и инновационным потенциалом, тем не менее, она пока не играет ключевой роли в развитии научно-технического комплекса и инновационной системы нашей страны в целом. Современное состояние вузовской науки во многом объясняется наследием советского периода, в течение которого наука в значительной степени была отделена от высшего образования, за исключением относительно небольшого числа ведущих вузов. Политика в области поддержки и стимулирования научной и инновационной деятельности вузов остается не до конца последовательной, на практике она сталкивается с множеством ограничений (нехваткой финансовых ресурсов, неэффективностью механизмов их распределения и методов оценивания результативности научной деятельности, несовершенством законодательной базы), затрудняющих интеграцию науки и образования.

Можно привести лишь некоторые цифры, свидетельствующие о недостаточной инновационной и научно-исследовательской деятельности российских вузов. В настоящее время в России научной деятельностью занимается около 40 % всех вузов [19], на которые приходится 11 % всех организаций, занимающихся исследованиями и разработками. При этом считается, что вуз осуществляет научную деятельность, если в течение отчетного периода им было проведено хотя бы одно научное исследование или выполнена минимум одна разработка. По оценкам Института статистических исследований и экономики знаний ГУ-ВШЭ, в 2004 г. среди вузов, подотчетных Федеральному агентству по образованию, средний объем внутренних затрат на ИР для одной организации достигал 37 млн рублей. За последнее десятилетие объем внутренних затрат на исследования и разработки в России в постоянных ценах возрастал, в том числе и в вузовском секторе. Однако эти темпы были недостаточными для выхода на дореформенный уровень расходов (в сопоставимых ценах). Общие затраты, включая все источники финансирования исследований и разработок, выполняемых вузами, составили в 2005 г. 4,8 % от общего объема затрат на науку (для сектора высшего образования в целом – 5,8 %). Эта доля сохраняется почти на неизменном уровне в течение последнего десятилетия, что заметно отличается от мировых тенденций. Например, в Росси удельный вес вузов в структуре затрат на науку в среднем втрое ниже, чем в США (13,6 %) и Японии (13,4 %), и почти в четыре раза, чем в странах ЕС (22,1 %) [20].

Необходимость глубокого и последовательного реформирования системы финансирования и организации научно-образовательной деятельности признается сегодня на самом высоком уровне. Как было отмечено в ходе дискуссий на заседании Совета при Президенте Российской Федерации по науке, технологиям и образованию еще в октябре 2006 г.

[21], нельзя согласиться с таким положением, когда «в разрез с практикой мировых экономических лидеров доля университетов не превышает 4 % в общем объеме исследований, ведущихся в России». В связи с этим в последующие 5–7 лет предполагается увеличить долю вузовской науки в научно-инновационном комплексе до уровня ведущих стран мира. К числу приоритетных мер относятся активизация действий по оценке научного и кадрового потенциала вузов, разработке и внедрению гибких моделей их финансирования, включая распределение научных грантов. Особое внимание планируется уделить разработке и реализации системы мер, направленных на расширение научной и инновационной деятельности в университетах и университетских центрах, в вузах, на развитие материально-технической базы, расширение преподавательской и исследовательской деятельности на основе долгосрочных контрактов.

Именно на реализацию этих мер был направлен Приоритетный национальный проект «Образование», в рамках которого вузы, отобранные на конкурсной основе, получали средства на внедрение инновационных программ обучения (в 2006 г. было отобрано 17 вузов-победителей, на поддержку которых из федерального бюджета выделено 5 млрд рублей; в 2007 г. отобрано 40 вузов-победителей, на поддержку которых государство выделило более 20 млрд рублей).

Эта поддержка, безусловно, оказала стимулирующее воздействие, однако эффективность таких разовых вливаний, с точки зрения возможности изменения долгосрочных стратегий развития вузов и наращивания их инновационного потенциала, остается под вопросом. Отсутствие системной, комплексной и последовательной политики по стимулированию инновационной, научно-исследовательской деятельности вузов, в том числе через развитие партнерств с региональным бизнесом, промышленным и научным комплексом, по-прежнему остается одним из основных препятствий для реального повышения вклада российских университетов в создание инновационной экономики и, соответственно, для получения ими международного статуса исследовательских университетов мирового уровня.

К числу реализуемых в настоящее время мер, направленных на повышение конкурентоспособности российских вузов через их слияние, через укрепление их связей с регионами, также относится создание сети высших учебных заведений нового типа: федеральных университетов (два из которых, Сибирский и Южный федеральные университеты, уже являются действующими) и национальных исследовательских университетов (два из которых, ядерный и технологический национальные исследовательские университеты, создаются, соответственно, на базе Московского инженерно-физического института и Московского института стали и сплавов).

Можно надеяться, что последовательная реализация такой политики по повышению инновационного потенциала российских вузов, наряду с комплексом других первоочередных мер, в том числе направленных по поддержку и развитие академической мобильности, целенаправленное повышение привлекательности российского образования для зарубежного академического сообщества, позволит развить имеющийся потенциал и повысить конкурентоспособность российских

университетов, что найдет свое закономерное отражение в международных рейтингах.

Врезка 2. Китай: выбор в пользу создания университетов мирового уровня с ориентацией на научно-технический прогресс

Инициатива по разработке Академического рейтинга университетов мира Шанхайского университета представляется закономерной в ряду целого комплекса мер, реализуемых Китаем для повышения конкурентоспособности своего образования. В 1993 г. правительство Китая приняло документ «Основные направления реформирования и развития системы образования», который в том числе предусматривал повышение потенциала 100 ведущих вузов с качественными курсами специализированного обучения. В 1998 г. президент Китая Цзян Цземин объявил о намерении правительства создавать университеты мирового класса с ориентацией на научно-технический прогресс.

Интересно также, что образовательный бум в Китае стал ответом на начавшееся в 1999 году замедление роста китайской экономики и связанное с этим сокращение расходов населения. Расширение сектора образования было призвано стимулировать экономический рост. По мнению вице-президента и профессора Института высшего образования Пекинского университета Мин Вэйфанга, такая стратегия была оправдана: «многие китайские семьи, очень неохотно расстающиеся со своими сбережениями для покупки дорогих потребительских товаров, были готовы платить за образование своих детей. Поставленная в 1999 году Министерством образования Китая цель достижения к 2005 году приема в вузы 16 миллионов человек (15 % от возрастной когорты) оказалась почти выполненной – за период с 1998 по 2005 годы прием в вузы возрос с 3,41 млн до 15,62 млн студентов. Китайский образовательный бум был подкреплен возросшим более чем в два раза государственным финансированием высшего образования, достигшим в 2003 году $10,4 млрд, или почти 1 % от ВВП. Несколько лучших университетов получили гранты на повышение качества в рамках Проекта-985, направленного на концентрацию ресурсов в нескольких вузах с наибольшим потенциалом для успешной работы на международном уровне.

Источники: [30; 17]

Академическая мобильность: насколько привлекательно российское образование для иностранных учащихся, преподавателей и исследователей?

Активность страны на глобальном рынке знаний и талантов является одним из ключевых факторов обеспечения как конкурентоспособности образовательной системы, так и национальной экономики в целом. На фоне высокого уровня образованности населения, сопоставимого с уровнем экономически развитых стран ОЭСР и постоянно растущего внутреннего рынка образовательных услуг, участие

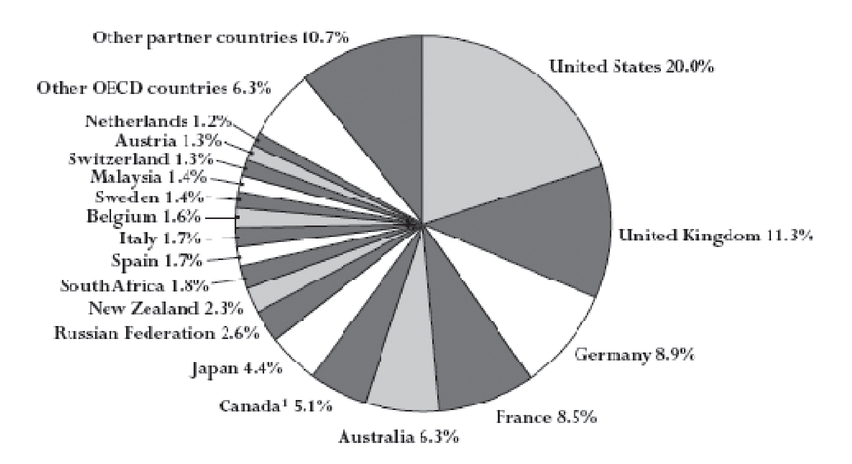
России в международном рынке образовательных услуг остается скромным.

По данным ЮНЕСКО, в 2006 году Россия приняла на своей территории 77 438 иностранных студентов, в то время как: США – 584 814, Великобритания – 330 078, Франция – 247 510, Германия – 259 797, Австралия – 207 264, Япония – 130 124 [22]. С распадом СССР численность иностранных студентов в России сократилась в несколько раз и составляет на сегодня около 1 % от общей численности студентов в России, что существенно ниже, чем во многих экономически развитых странах ОЭСР (для сравнения, удельный вес иностранных студентов в общей численности студентов в Новой Зеландии составляет около 29 %, в Австралии – около 21 %, Швейцарии – 18,4 %, Великобритании – 17,3 % [23]). В Бельгии, Канаде, Новой Зеландии, Швейцарии, Великобритании и США доля иностранных учащихся среди студентов, принимаемых на программы PhD, составляет более 20 %. Франция, Германия, Великобритания и США принимают в общей сложности 49 % всех иностранных студентов. Большую часть иностранных учащихся составляют студенты из Франции, Германии, Японии, Кореи, Китая и Индии [24].

Снижение числа иностранных студентов в России – это не только упущенная экономическая выгода (например, доход США от иностранных студентов составляет 18 млрд долл. в год, а в России, по разным подсчетам, от 50 до 400 млн долл.[25]) и возможность компенсировать сокращение численности лиц студенческого возраста в России в условиях демографического спада, но и упущенные политические возможности «мягкого» влияния России на международной арене (*soft power*) через распространение русского языка, российской культуры и ценностей *(так называемого «российского измерения»*) [26].

Несмотря на то что ОЭСР относит Россию к очень перспективным рынкам образовательных услуг для иностранных учащихся и для иностранных инвестиций, все же пока показатели участия России в международном рынке образовательных услуг (измеряются как доля принимаемых иностранных студентов от общей численности иностранных студентов) невелики: в 2006 г., по данным ОЭСР, Россия приняла 2,6 % всех иностранных студентов (рис. 3). Доля России в международном рынке образовательных услуг в период с 2000 по 2006 гг. возросла в 2,5 раза (в 2000 г. на составляла около 1 %). Одновременно данные ОЭСР показывают, что на мировом рынке образовательных услуг усиливается конкуренция, появляются новые игроки – Австралия, Ирландия, Новая Зеландия, Канада, Япония, Корея, Китай (см., например, столбец Other partner countries (другие партнерские страны) на рис. 4), демонстрирующие динамичный рост доли в мировом рынке образовательных услуг.

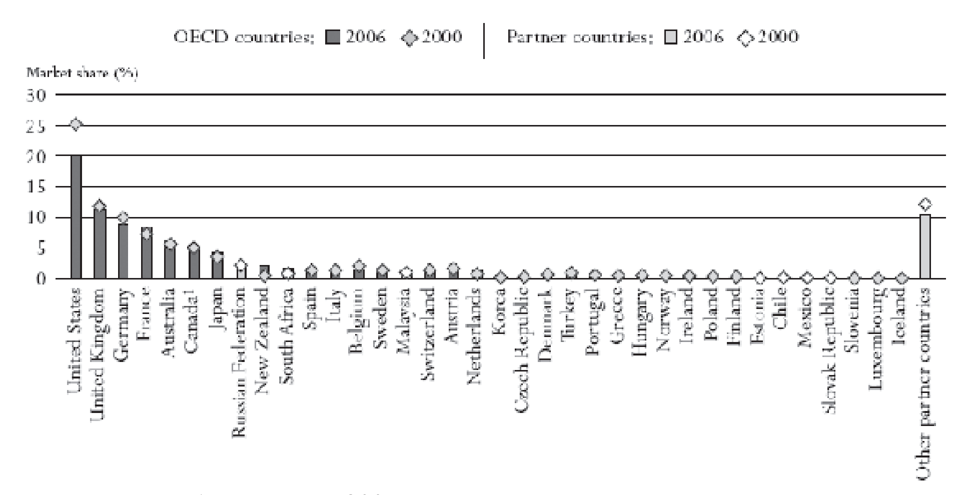
В целом, пока еще скромным и неравномерным остается участие российских вузов в программах академической мобильности. Так, по-данным Национального фонда подготовки кадров, около 20 % всех



Примечания: 1. Данные за 2005 год.

Источник: [24]

Рис. 3. Распределение иностранных студентов по принимающим странам (2006) в % от иностранных студентов вузов, обучающихся в каждой принимающей стране,по данным ОЭСР



Примечания: 1. Данные за 2005 год.

Страны ранжированы в порядке убывания в 2006 году их доли в мировом рынке образования.

Источник: [24]

Рис. 4. Изменение доли в международном рынке образовательных услуг (2000, 2006), в % от общей численности иностранных студентов, по принимающим странам

очных иностранных студентов, стажеров и аспирантов сконцентрированы в 6-ти вузах страны (МГУ им. М. В. Ломоносова, РУДН, Го-

сударственный университет русского языка, СПбГУ, Московская медицинская академия, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет). В 2007 году только 211 российских вузов реализовывали программы двойных дипломов (585 программ), 165 вузов – программы на иностранных языках (454 программы), 427 вузов принимали иностранных преподавателей в рамках межвузовских соглашений, 500 вузов направляли своих преподавателей за рубеж, 265 вузов – принимали иностранных студентов и 387 – направляли своих студентов за рубеж.

К числу внутренних факторов, затрудняющих реализацию потенциала академической мобильности в России и обусловливающих пока еще низкую привлекательность российского образования для иностранных студентов и преподавателей, прежде всего можно отнести:

- Отсутствие достаточного числа качественных учебных программ на иностранных языках.
- Недостатки миграционного законодательства, затрудняющие процедуры въезда-выезда для студентов и преподавателей в рамках программ мобильности.
- Преобладающая несопоставимость получаемых по результатам обучения квалификаций и присуждаемых степеней, негибкость образовательных программ.
- Слабая интегрированность в международные образовательные сети на различных уровнях (на уроне ППС, на уровне вузов, на уровне государства в целом).
- Несоответствующее международному уровню соотношение цена/качество жизни, в том числе отсутствие студенческих кампусов, отвечающих западным нормам.
- Наконец, негативный политический и социальный имидж страны за рубежом, опасения потенциальных студентов за личную безопасность.

Недостаточно эффективное и масштабное участие российской системы высшего образования в формировании европейского и международного образовательного пространства связано с отсутствием до последнего времени четко сформулированной национальной политики интернационализации российской системы высшего образования (приоритеты международного сотрудничества РФ в сфере высшего образования, ресурсная база, меры продвижения и обеспечения конкурентоспособности российской системы высшего образования и др.). В результате, меры по интернационализации, предпринимаемые как на уровне университетов, так и на национальном уровне, остаются точечными, не обеспечивая необходимую концентрацию ресурсов и кумулятивный эффект.

Между тем опыт многих зарубежных стран свидетельствует, что наличие национальных стратегий интернационализации образования и специальных комплексных программ поддержки академической мобильности является одним из основных факторов эффективного участия в глобальном рынке образовательных услуг. ОЭСР выделяет 4 основных типа стратегий интернационализации: обеспечение согласованного

подхода (mutual understanding approach) [27], привлечение квалифицированной рабочей силы (skilled migration approach), получение дохода (revenue-generating approach), ориентация на расширение возможностей (capacity building approach) [28]; однако наиболее успешной оказывается комбинация различных стратегий с четкой ориентацией на национальные интересы и национальную специфику развития образования и экономики в целом. Например, Австралия и Новая Зеландия, чьи стратегии интернационализации признаются сегодня одними из наиболее успешных, в большой степени ориентированы на получение дохода, причем не только от импорта, но и от экспорта своего образования. Реализация этой стратегии включает целый комплекс маркетинговых, финансовых, организационных мер (см. Врезку 3).

В настоящее время предпринимаются попытки разработки комплексной стратегии интернационализации российского образования, в том числе разрабатывается план мероприятий по поддержке экспорта образовательных услуг на период 2009–2010 гг.

Основой для выработки комплексного подхода к интернационализации российского образования могут служить рекомендации, подготовленные Институтом международных организаций и международного сотрудничества ГУ-ВШЭ в 2007–2008 гг. в ходе проектов по разработке мер по развитию сотрудничества в области образования со странами Европы в рамках реализации «дорожной карты» Россия-ЕС [29]. Рекомендации, в том числе, включали следующие задачи (для решения каждой из которых был разработан комплекс мероприятий):

- Организация системы взаимодействия различных организаций, участвующих в реализации программ международной академической мобильности студентов, преподавателей, исследователей, включая создание специализированного национального агентства (бюро) по академической мобильности.
- Разработка нормативно-правового обеспечения международной академической мобильности студентов и педагогических работников, включая подготовку портфеля документов, облегчающих сопоставимость и сравнимость документов об образовании; нормативных документов, определяющих правовой статус иностранных учащихся, преподавателей и исследователей; предложений для решения проблемы паспортно-визового сопровождения реализации программ мобильности и т. д.
- Разработка процедурного и информационного обеспечения реализации международной мобильности, включая разработку специализированного интернет-портала на русском и основных иностранных языках для предоставления объективной и актуальной информации о возможностях обучения в России и за рубежом.
- Реализация системы мер по развитию институциональных возможностей российских вузов для обеспечения эффективного международного образовательного сотрудничества и качества мобильности.

- Создание системы статистики академической мобильности.
- Разработка мер по повышению привлекательности системы российского образования для зарубежных учащихся, включая подготовку образовательных программ в рамках так называемого «российского измерения» (аналогично «европейскому измерению»), т. е. образовательных программ и курсов по истории, политике, экономике и культуре Российской Федерации для заинтересованных зарубежных учащихся.
- Создание схемы устойчивого финансирования мобильности на базе координации различных финансовых источников и нахождения новых источников и форм финансирования.
- Системный анализ международного опыта организации академической мобильности и его представление для использования в российской высшей школе.

Будучи апробированными на наиболее разработанном – европейском – направлении международного образовательного сотрудничества России, в дальнейшем этот комплекс мер мог бы составить основу комплексной национальной программы поддержки академической мобильности, направленной на расширение сотрудничества с различными регионами.

Врезка 3. Австралия и Новая Зеландия: из успешного опыта экспорта образования

В Австралии и Новой Зеландии стратегия интернационализации в сфере высшего образования, инициированная и поддерживаемая государством, направлена на экспортное продвижение образования.

В Австралии доходы от обучения иностранных студентов составили в 2005 году в среднем 15,4 % от общего дохода государственных вузов, а в некоторых высокоинтернационализированных вузах прибыль от иностранных студентов превысила 20 %. В Новой Зеландии доходы от иностранных студентов в 2004 году составили 13 %.

Австралийская политика интернационализации высшего образования основывается на трех компонентах: последовательном введении новой системы финансирования университетов, маркетинге австралийского университетского образования, изменении визовой и миграционной политики для обеспечения большего приема иностранных студентов и предоставления возможностей определенным категориям студентов остаться на постоянное жительство в стране.

Координирующую роль по реализации программы интернационализации выполняет Австралийское агентство по международному образованию (Australian Education International, AEI), являющееся подразделением Австралийского департамента образования, занятости и связям с профессиональнымсообществом (DEEWR). Агентство представляет собой международную сеть, включающую аккредитованный за рубежом персонал Австралийского правительства (советников) и штат, работающий внутри страны. Эта сеть представляет интересы Австралии в 18 экономиках мира, прежде всего странах с масштабной исходя

Продолжение врезки 3

щей мобильностью (Бельгия, Бразилия, Чили, Китай, Франция, Индия, Индонезия, Япония, Корея, Малайзия, Мексика, Пакистан, Сингапур, Тайвань, Тайланд, Объединенные Арабские Эмираты, США и Вьетнам).

Еще одна международная сеть – Программа международного сотрудничества (International Development Programm, IDP) объединяет 75 студенческих офисов в 29 странах и информирует о системе образования в Австралии, помогая абитуриентам-нерезидентам установить контакты с австралийскими учебными заведениями.

Также работает Национальный офис признания зарубежных дипломов и квалификаций (National Office of Overseas Skills Recognition, NOOSR).

Австралийским правительством были установлены единые требования по обеспечению качества образования. Вузы, предоставляющие образовательные услуги иностранным гражданам, должны быть зарегистрированы австралийским правительством, а их программы отвечать определенным стандартным требованиям. Потенциальные студенты могут получить въездную визу только в том случае, если вуз, в который они собираются поступать, является зарегистрированным провайдером. Введена дифференцированная система оплаты обучения для иностранных студентов, включая систему дополнительных субсидий.

Схожие меры были приняты в Новой Зеландии, рассматривающей поддержку трансграничного образования как средство достижения целей национального развития. Принятый в 1989 г. новый Образовательный Акт позволил университетам принимать на обучение иностранных студентов полностью на платной основе. При этом правительство предоставляет ежегодно порядка 600 стипендий для иностранных студентов.

В конце 2002 г. Министерством образования Новой Зеландии была предложена Программа по развитию экспорта образования (с соответствующим финансированием), объединяющая усилия вузов с органами государственной власти и правительственными организациями. Будучи направленной на поддержку конкуренции университетов за иностранных студентов, Программа предусмтривает стимулирование сотрудничества в сфере продвижения высшего образования, обеспечения качества, повышения уровня исследований и др.

Правительство Новой Зеландии также имеет международную сеть советников в своих дипломатических миссиях в Бельгии, Чили, Китае, Индии, Корее, Малайзии, США, планируя включить в нее также и Саудовскую Аравию. Ключевая задача сети – развитие двусторонних отношений на национальном уровне и уровне вузов для поддержки усилий по экспорту образовательных услуг, а также для содействия более широким экономическим и внешнеполитическим целям Новой Зеландии. В задачи советников по образованию также входит развитие связей между новозеландскими и зарубежными вузами в исследовательских областях, прежде всего в области биотехнологий и ИКТ, которые рассматриваются в качестве жизненно важных для трансформации экономики Новой Зеландии.

Источники: [32; 33]

Заключение

Традиции, масштаб системы образования в России, уровень образования населения, положительные результаты глубокой модернизации образования последних 15 лет являются долгосрочной опорой претензии нашей страны на место в «клубе» ведущих держав. Вместе с тем, российская система образования сталкивается с теми же глобальными вызовами социально-экономического, демографического, политического характера, что и большинство экономически развитых стран. Одним из основных вызовов является стремительно ускоряющийся темп жизни, «сжатие времени», требующее постоянной готовности людей к овладению новыми знаниями и новыми профессиональными компетенциями, освоению технологий, иными словами, к постоянному повышению своего образовательного и профессионального уровня.

Другим важным вызовом является растущая глобальная конкуренция за талантливых людей, за передовые знания, технологии, разработки и связанная с этим необходимость расширения импорта и экспорта национального образования.

В этих условиях конкурентоспособность образования является очень зыбкой и непостоянной, требующей последовательного и целенаправленного осуществления мер для сохранения и увеличения этих конкурентных преимуществ.

Международное образовательное сотрудничество в различных его формах позволяет прежде всего более объективно оценить уровень и качество национального образования в сопоставлении с другими странами, как экономически развитыми, так и динамически развивающимися. Благодаря международной сравнительной оценке эффективности (бенчмаркингу) повесток дня образовательных реформ с помощью общих индикаторов и сопоставления достижений учащихся, отличительные характеристики и проблемы различных образовательных систем становятся более очевидными.

В статье были рассмотрены лишь некоторые результаты международного сотрудничества в сфере образования (результаты международных рейтингов вузов, международных исследований качества школьного образования, показатели участия в международной академической мобильности), которые, к сожалению, наглядно свидетельствуют о том, что российское образование недостаточно хорошо справляется с новыми вызовами, а сопоставимые с мировым уровнем масштабы системы образования не свидетельствуют о соответствии новым и постоянно растущим требованиям к качеству образования, без чего невозможно обеспечить его конкурентоспособность.

Эффективное участие в международном сотрудничестве, конечно, не является, единственным фактором, способным существенно увеличить наши конкурентные преимущества в образовательной сфере.

При этом под эффективным участием в международном образовательном сотрудничестве понимается не только рост числа международных программ, организаций, сетей с участием России, но и более

последовательное и глубокое изучение результатов международного сотрудничества и их использование в практике национальных образовательных реформ.

Международное сотрудничество остается лишь инструментом (точнее, набором инструментов), который в умелых и заинтересованных руках может привести к существенным улучшениям старого или созданию чего-то нового, а в руках ленивых и равнодушных в лучшем случае окажется бесполезным, а в худшем – окажет негативное воздействие на образовательную систему, усугубив уже имеющиеся проблемы.

Так, прямое заимствование опыта образовательных реформ – участие в «Глобальном движении образовательных реформ» [14], направленном на стандартизацию процесса обучения, достижение высоких показателей образовательных достижений для всех учащихся, обязательное оценивание результатов обучения и подотчетность работы учителей и учебных заведений, – без учета национальной специфики и традиций развития образования, без необходимого анализа пределов эластичности образовательной системы, ее адаптационной способности к нововведениям в сфере финансирования, управления образовательным процессом, могут привести к обратным результатам. Выхолащивание из образовательного процесса инновационности и креативности в угоду подотчетности и стандартизации не может привести к улучшению качества образования в его новом понимании, увлечение модернизационными экспериментами может, а то и просто поставить образовательную систему на грань выживания.

Например, результаты Мониторинга потребностей семьи, общества и государства в начальном общем образовании, проведенного в 2006–2008 гг. Центром социологии образования, науки и культуры Института социологии РАН, показали, что реализация Приоритетного национального проекта «Образование», дав старт менеджериальной революции в школе, привела к таким негативным последствиям, как бюрократизация учительского труда, «перегрузка» школьной системы и острый дефицит адекватных моделей использования новых управленческих механизмов.

В равной мере было бы неразумным игнорировать результаты международного сотрудничества и успешного опыта реализации образовательных реформ. Представленные в статье примеры международного сотрудничества показывают, что его результаты практически никак не учитываются в ходе реализуемых образовательных реформ, недостаточно внимания уделяется вторичному анализу данных, полученных в ходе международных сопоставительных исследований.

Кроме того, международное образовательное сотрудничество, в условиях отсутствия единой национальной стратегии интернационализации образования, остается разрозненным и не обеспечивает синергетический эффект от участия в различных формах и на различных уровнях сотрудничества.

Существенное повышение качества и эффективности международного образовательного сотрудничества должен обеспечить переход от до сих пор доминирующей реципиентной модели (использование зарубежного

опыта, участие в предлагаемых международных программах в качестве третьих стран, импорт образовательных услуг в виде реализуемых в наших вузах зарубежных программ, приглашения иностранных преподавателей и студентов) к модели, основанной на полноправном сотрудничестве. Это требует от нашей страны готовности выдвигать свои инициативы (создавать свои рейтинги, предлагать свои методологии исследований качества и эффективности образования, разрабатывать и предлагать зарубежным партнерам свои программы поддержки образовательного сотрудничества (академической мобильности) и т. д.), позиционировать и продвигать национальное образование, выдвигать и выполнять принимаемые на международном уровне обязательства в сфере образования, находить необходимые финансовые, политические и кадровые ресурсы для участия в международных образовательных программах и организациях в качестве партнера. Главное же – следует хорошо понимать, что все эти усилия являются необходимыми инвестициями в долгосрочное и стабильное развитие российской экономики, в ее конкурентоспособность.

Литература и примечания

1. Образование для инновационных обществ в XXI веке: Саммит «Группы восьми», Санкт-Петербург, 16 июля 2006 года // http://www.edu.ru/mon-site/press/news/2753/
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ 29 декабря 2001 г., № 1756-р.
3. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации 5 ноября 2008 года. Москва, Большой Кремлёвский дворец // http://www.kremlin.ru/text/appears/2008/11/208749.shtml
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г., № 1662-р.
5. На пути к обществу, основанному на знаниях: Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации. 2004 / Программа развития ООН. М., 2004.
6. Чугунов А. В. Концепция обществ знаний и индикаторы измерения готовности к переходу на модель развития, основанную на знаниях // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2007. № 4.
7. Образование в Российской Федерации: 2007. Статистический ежегодник. М.: ГУ-ВШЭ, 2007.
8. Образование и общество. Готова ли Россия инвестировать в свое будущее?: Доклад Общественной палаты Российской Федерации. М., 2007.
9. Краткие итоги обследования населения по проблемам занятости в августе 2008 года // http://www.gks.ru/wages/2008/avg_08.htm; Поло

вина образованных россиян работает не по специальности. 19.02.2009 // http://opec.ru/docs.aspx?id=225&ob_no=88021

10. Основные результаты международного исследования «Изучение качества чтения и понимания текста» PIRLS-2006: Аналитический отчет. М.: Центр оценки качества образования ИСМО РАО, 2007 // http://centeroko.ru/public.htm
11. Только 28 стран, включая Россию, участвовали одновременно в двух направлениях — изучение компетенций в 4 и 8 классах.
12. Математическая и естественнонаучная грамотность оцениваются по шкале: продвинутый, высокий, средний, низкий уровень.
13. В этом году начался очередной цикл исследования PISA-2009, в котором ожидается участие 62 стран. В России основной этап анкетирования в школах проводился в период с 13 апреля по 15 мая 2009 года.
14. Salberg Pasi. Education Reform for Raising Economic Competitiveness // Journal of Educational Change. Springer 2006 (перевод статьи опубликован в журнале «Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика» 2009. № 1).
15. http://www.arwu.org
16. http://www.topuniversities.com
17. Салми Д., Фрумин И. Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса // Вопросы образования. 2007. № 3.
18. http://www.globaluniversitiesranking.org
19. Аналитический доклад по высшему образованию в Российской Федерации / Под ред. М. В. Ларионовой, Т. А. Мешковой. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2007.
20. OECD Science. Technology and Industry Outlook. OECD, 2006.
21. Выступление Министра образования и науки Российской Федерации А. А. Фурсенко на заседании Совета при Президенте Российской Федерации по науке, технологиям и образованию. 17.10.2006 г. (г. Зеленоград).
22. Global Education Digest. Comparing Education Statistics across the World 2008. Paris: UNESCO Institute for Statistics, 2008 // http://www.uis.unesco.org/template/pdf/ged/2008/GED%202008_EN.pdf
23. Образование в Российской Федерации: 2007. Статистический ежегодник. М.: ГУ-ВШЭ, 2007.
24. Education at a Glance 2008. OECD Indicators.
25. Цит. по: Независимая Газета. 30 июня 2006.
26. См., например: Кастуева-Жан Т. В. Россия в Болонском процессе: оценки четырехлетнего опыта и перспективы // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2007. № 7.
27. Согласованный подход к интернационализации высшего образования опирается на долгосрочные политические, культурные, академические цели развития страны. Реализация такой стратегии осуществляется через поддержку студенческой и академической мобильности, путем предоставления стипендий и реализации программ академи-

ческих обменов, а также программ, направленных на создание институциональных партнерств в сфере высшего образования. Доминирующим принципом данного подхода является международное сотрудничество, а не конкуренция.

28. Internationalization and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges. OECD, 2004.
29. Результаты первого этапа проекта опубликованы в: Россия и ЕС на пути к общеевропейскому пространству высшего образования: сценарии будущего // Сб. аналит. материалов / Отв. ред. М. В. Ларионова. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2007 // http://www.iori.hse.ru/publications/monograf/Rossiya_i_ES.htm; см. также о проекте на сайте: http://www.iori.hse.ru/project11.shtm
30. Education at a Glance 2008. OECD Indicators.
31. Helms Robin M. Transnational Education in China: Key Challenges, Critical Issues, and Strategies for Success // Report of the Observatory on borderless higher education. May 2008. UK.
32. Tertiary Education for the Knowledge Society / By P. Santiago, K. Trem-blay, E. Basri and E. Arnal. Vol. 2. Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalization. OECD, 2008.
33. Горбунова Е. М., Ларионова М. В. Интернационализация высшего образования в странах ОЭСР // Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2005.